

Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves & Rui Trindade

Universidade Lusófona do Porto

edujoralgon@hotmail.com

PRÁTICAS DE ENSINO DIFERENCIADO NA SALA DE AULA: “SE DIFERENCIO A PEDAGOGIA E O CURRÍCULO ESTOU A PROMOVER O SUCESSO ESCOLAR DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”

Esta comunicação centra-se nos fundamentos e práticas do Currículo, dentro de Escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico e, tem como objectivo apresentar o nosso trabalho de investigação de doutoramento, intitulado Práticas de diferenciação curricular e pedagogia diferenciada no 1.º ciclo do Ensino Básico...

O estudo recai sobre questões das estratégias de ensino diferenciado com crianças, do 1.º ciclo do Ensino Básico com Dificuldades de Aprendizagem integrados em turma heterogéneas (mais do que um ano de escolaridade, ritmos de aprendizagem diferenciados, etc.). Apoiados numa metodologia qualitativa, através de entrevistas semi-estruturadas, partindo da seguinte hipótese, Se o professor diferenciar a pedagogia e o currículo está a promover o sucesso escolar de alunos com Dificuldades de Aprendizagem, pretendemos conhecer e comparar as representações no que toca à diferenciação curricular, pedagogia diferenciada, dificuldades de aprendizagem, entre outros. A problemática do estudo, como vimos centra-se no insucesso escolar e, na organização do trabalho docente. O professor questiona-se, debate e reflecte diariamente, no momento em que planifica e organiza o trabalho que pretende fazer com os seus alunos. Atenderá à maioria das especificidades dos grupos de alunos e, pensará num trabalho mais individualizado, com tarefas mais próximas possível das capacidades individuais, com o objectivo de consolidar os conhecimentos prévios, de mobilizá-los e transferi-los em situações de aprendizagem com um nível superior de dificuldade, através dos quais as competências são trabalhadas de uma forma transversal. O aluno, ao sentir-se “protegido”, acompanhado na sua aprendizagem, em que o professor é um mero medidor da aprendizagem, adquire com mais facilidade a autonomia na aprendizagem e crê ser capaz de construir a sua própria aprendizagem. Estamos perante os “momentos pedagógicos” (Meirieu, 2008).

Em suma, caberá ao professor acompanhar o processo de aprendizagem, orientar os alunos com mais incertezas, os mais inseguros, e encontrar os momentos certos de avaliar de forma formativa todo o processo, fazendo-lhes sentir o desejo de melhorar e nunca fazer sentir o desânimo pela aprendizagem.

O nosso estudo é relevante e pertinente na área da educação, pois pretende provar às escolas, que é possível serem empreendedoras, (re)inventarem e criarem materiais e dispositivos pedagógicos, centrados nas novas tecnologias, tornando o ensino e a aprendizagem mais atraentes, pois, os novos públicos são cada vez mais exigentes, e manifestam desmotivação quando vêem algo que já conhecem, mesmo sem nunca terem experimentado. Eles incorporam as novas tecnologias sem o professor se aperceber. A realidade é essa, eles estão para além da escola que tem sempre muito que lhes ensinar.

Palavras-chave: ensino diferenciado, pedagogia diferenciada, diferenciação curricular, planificação

INTRODUÇÃO

O nosso olhar recai sobre as dinâmicas escolares em que estão envolvidos os alunos, numa escola “Escola para Todos”, isto é, de uma escola onde todos têm lugar e onde se respeitam as diferenças culturais e sociais, numa óptica de educação participativa e onde se trabalha para a construção de identidades críticas e reflexivas, ou seja, de uma educação orientada para a formação do “indivíduo livre” (Figueiredo, 1999, p. 7)

À Escola cabe, a formação do cidadão, entenda-se aqui por cidadão aquele que participa plenamente na sociedade, aquele que toma decisões acertadas em função de um projecto pessoal que se articula com um projecto social mais amplo. Esta lógica de construção do cidadão, leva o aluno dispor de: i) informações pertinentes a respeito do contexto físico e social, de si mesmo e dos outros; ii) estratégias de pensamento, que lhe permitam operarem sobre essas informações e iii) valores que orientam a sua acção.

Esta reflexão está em três partes. Na primeira apresentamos o quadro teórico em torno da diferenciação, conceitos como, sócio-construtivismo, professor reflexivo, insucesso escolar, dificuldades de aprendizagem, currículo por competências, entre outros. Na segunda apresentamos a investigação de doutoramento em curso, sobre esta temática, com discussão de alguns resultados, embora prévios, são reveladores de alguma incapacidade e necessidade de formação na área das dificuldades de aprendizagem, para trabalhar com a heterogeneidade, dentro da sala de aula. E por fim, terminamos com considerações finais acerca da temática apresentada neste trabalho, e ainda, algumas sugestões de actividades e estratégias que seguem os princípios orientadores do ensino diferenciado, com o objectivo de promover o sucesso escolar no 1.º ciclo do Ensino Básico.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

“Não poderia ver bem a luz que brilha sobre o muro se não voltasse os olhos para onde ela jorra. E mesmo aí, se a capto onde ela jorra, preciso de ser libertado desse jorrar; devo captá-la tal como ela plana em si mesma”.

(Echkar, cit. por Mourão, 2004, p. 121)

Os professores devem ser sensíveis e abertos às características de cada aluno, de modo a proporcionar-lhes respostas diversificadas, para que todos consigam ter uma igualdade de oportunidades. Mas a igualdade de oportunidades pressupõe uma igualdade de acesso ao currículo e isso exige que os professores privilegiem uma diferenciação curricular e pedagogia diferenciada, ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Partimos de uma hipótese geral, que é, se diferenciar a pedagogia e o currículo promovo o sucesso escolar de alunos com Dificuldades de Aprendizagem. Para que o aluno, se dê conta, de que tem que enfrentar uma situação de aprendizagem significativa, é necessário, uma planificação de aulas com base no nível de preparação dos alunos, do interesse ou do seu perfil de aprendizagem. Ao mesmo tempo, pretende-se que surja baseada em conteúdos, processos ou produtos, conteúdos.

O PARADIGMA CONSTRUTIVISTA: O SÓCIO-CONSTRUTIVISMO

O sócio-construtivismo foca a interacção, o conhecimento que nasce da relação aluno-professor e aluno-aluno. O professor actua como mediador entre o aluno, os conhecimentos que este possui e o mundo.

Segundo Vygotsky (2003) todo o conhecimento tem a necessidade de ser mediado, situação que torna o papel do ensino e do professor mais activo. O ensino deve antecipar-se ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender. Vygotsky (2003) ilustra esta situação, através do conceito de “zona de desenvolvimento proximal”. O conceito é formado por dois níveis diferentes, por um lado, o *nível de desenvolvimento real*, e por outro, o *nível de desenvolvimento potencial*.

O primeiro nível, o *nível de desenvolvimento real*, segundo Vygotsky (2003) compreende aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha porque já tem um conhecimento consolidado. O segundo nível, o *nível de desenvolvimento potencial*, representa os momentos em que a criança realiza tarefas mais complexas, orientadas por instruções e com a ajuda de um adulto ou através da interacção entre pares.

Segundo Onrubia (1999, p. 132-144), a intervenção nas zonas de desenvolvimento proximal possibilita: a) a inserção ao máximo da actividade pontual realizada pelo aluno a cada momento no âmbito de objectivos mais amplos, nos quais essa actividade pode adquirir significado da maneira mais adequada; b) a criação de um clima de relacionamento afectivo e emocional baseado na confiança, na segurança e na aceitação mútuas, em que caibam a curiosidade, a capacidade de surpresa e o interesse pelo conhecimento em si mesmo; c) a introdução, na medida do possível, de modificações e ajustes específicos, tanto na programação mais ampla como no desenvolvimento concreto da própria actuação, em função da informação obtida a partir das actuações e produtos parciais realizados pelos alunos; d) a promoção da utilização e o aprofundamento autónomo dos conhecimentos que os alunos estão aprendendo; e) a produção, no maior grau possível, relações constantes e explícitas entre os novos conteúdos que são objecto de aprendizagem e os conhecimentos prévios dos alunos; f) a utilização da linguagem da maneira mais clara e explícita possível, tratando de evitar e controlar possíveis mal-entendidos ou incompreensões; g) a utilização da linguagem para recontextualizar e reconceptualizar a experiência.

PROFESSOR, UM PROFISSIONAL-REFLEXIVO⁴⁵

Ser um profissional reflexivo, implica a capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, reflectindo e reelaborando, criativamente, os caminhos de sua acção de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional.

Pimenta (2002) argumenta que a transformação crítica da prática e a solução dos problemas do quotidiano da sala de aula requerem, além da atitude reflexiva o intercâmbio entre práticas da escola e contextos socioculturais mais amplos, evidenciando a necessidade de se compreender o ensino enquanto prática social e a actividade docente em seu significado político. A atitude reflexiva implica a análise da prática quotidiana considerando as condições sociais em que ela ocorre, baseada em “teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a reflectir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de acção” (Libâneo, 2002, p. 70).

INSUCESSO ESCOLAR

Para esta reflexão adoptamos uma concepção de insucesso escolar ampla, que vai para além da questão da reprovação. A reprovação poderá nascer, segundo Roazzi & Almeida (1988, p. 56), da ideia de que a “escola está aberta a todos e de que a todos cria uma igualdade de oportunidades” e “permite responsabilizar e culpabilizar a criança neste seu insucesso escolar (falta de motivação, deficiência cognitiva, deficiência linguística)”. Os mesmos autores afirmam que o sucesso/insucesso escolar dos alunos poderá determinar a “posição que cada um irá mais tarde ocupar no tecido social” e define o tipo de “divisão de trabalho”.

Para Iturra (1990, p. 17), o insucesso escolar é resultado do “divórcio” que existe entre o ensino e aprendizagem. Ou seja, todo o problema que chamamos insucesso: técnicas de ler, escrever e calcular não estão vazias, estão preenchidas antes com conteúdos derivados da experiência letrada [que não] contempla o conhecimento prévio que os alunos trazem de casa para a escola.

⁴⁵ A ideia do professor reflexivo surge através da prática reflexiva sobre o ensino, proposto por Zeichner. Kenned Zeichner escreveu várias concepções dos professores práticos reflexivos, desenvolveu sua pesquisa em diferentes programas na formação reflexiva de professores nos Estados Unidos.

Nesta reflexão, não importa só definir o conceito de insucesso escolar, mas sim reflectir acerca do processo para chegar ao sucesso, ou seja, a *realização pessoal*. Face à realização pessoal, Hoz (1970, p. 304) enuncia quatro hipóteses, tendo como cerne da questão o rendimento escolar. A primeira, *rendimento satisfatório e suficiente* corresponde ao aluno que rendeu de acordo com as suas possibilidades e simultaneamente, atingiu os níveis mínimos de aprendizagem, exigidos pelo sistema educativo, para o seu ano escolar. Já a segunda, o rendimento continua a ser *satisfatório, mas é insuficiente*. Aqui, o aluno progrediu quanto lhe era possível, mas não foi capaz de atingir os níveis mínimos exigidos por lei, para poder transitar de ano. Na terceira hipótese o autor fala de *rendimento insatisfatório, mas suficiente*. O rendimento escolar do aluno ficou aquém das suas capacidades, mas conseguiu transitar de ano, com os níveis mínimos legais. Na última, o *rendimento escolar* do aluno é considerado *insatisfatório e insuficiente*. O aluno teve um rendimento escolar abaixo das suas capacidades e não conseguiu alcançar os níveis mínimos estabelecidos para transitar de ano de escolaridade.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O conceito de dificuldades de aprendizagem teve contributos que o enriqueceram, por parte, da psicologia comportamental, ao nível do processamento de informação; da psicolinguística, numa relação muito próxima, quer com o processamento de informação, quer com o processo ensino-aprendizagem. Contributos que influenciaram o aparecimento de uma definição mais consensual, através de práticas de diagnóstico, de avaliação e intervenção.

Bateman (1965, p. 220, cit. em Cruz, 2009, p. 42) propõe uma definição que veio tornar-se num marco histórico para consolidação do conceito. Para Bateman (1965) dificuldades (desordens, termo utilizado pelo autor) de aprendizagem são manifestações, por parte da criança de

uma discrepância educativa significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o nível actual de realização relacionada com desordens básicas nos processos de aprendizagem, as quais podem ou não ser acompanhadas por disfunções nervosas centrais demonstráveis, e que não são secundárias a uma deficiência mental generalizada, privação educativa ou cultural, distúrbios emocionais severos, ou perda sensorial.

Já Correia (2004) atribui ao conceito de DA um sentido mais consensual, que permite como afirma Cruz (2009, p. 51) “perceber melhor o conceito, como também conceber um conjunto de respostas educativas eficientes para os adultos com DAE.” Para isso, Correia (2005; 2008, p. 165) propõe uma definição à qual adiciona o termo *específicas*, para “singularizar e, simultaneamente, afastar a confusão que se instalou no nosso país”. Dificuldades de aprendizagem específicas são definidas como sendo

(...) a forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.

DIFERENCIAÇÃO, DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR E PEDAGOGIA DIFERENCIADA

O princípio universal subjacente à ideia de “diferenciação” é o da democratização do ensino, quer no direito à educação⁴⁶, quer no direito ao sucesso da mesma. A democratização do ensino trouxe consigo o debate acerca das verdadeiras situações de aprendizagens significativas, permitindo a integração de saberes, de saber-fazer mais específicos, de informações, de métodos, para enfrentar, para decidir em tempo real, para correr risco.

Perrenoud (2001) adverte para o facto de que a diferenciação do ensino não passa somente pela sua individualização (informações e as explicações dadas pelo professor; actividades e o trabalho dos alunos, em sala de aula e em casa; observação e avaliação), sem querer excluí-la, passa também pela “mediação pelo ensino mútuo e o funcionamento cooperativo em equipas e em grupo-classe; a procura de actividades e de situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, diversificadas em função das diferenças pessoais e culturais” (p. 36). Esta proposta pretende combater aquilo que Perrenoud (2001, p. 49) intitula de “diferenciação selvagem”. O autor afirma que esta é inconsciente e “às vezes geradora de injustiças e desigualdades” porque “não oferece um ensino totalmente uniforme”, pois o professor não consegue manter o

mesmo relacionamento com todos os alunos, não intervém com cada um pelos mesmos motivos, de uma matéria idêntica, com iguais exigências de humor, dedicando a todos exactamente o mesmo tempo, a mesma atenção, o mesmo valor.

No entanto os professores anseiam por poder chegar a todos aqueles que têm dificuldades de aprendizagem e àqueles que embora sejam autónomos na execução das actividades propostas, necessitam de uma “verificação ou controlo”. Será impossível, então o professor deve tentar “ir um pouco mais longe, em ter tempo para distinguir as dificuldades de um aluno e de trabalhar com ele para superá-las” (Perrenoud, 2001, p.38). Para que isso aconteça de uma forma estruturada, o autor situa a diferenciação em dois pólos, por um lado, a “diferenciação imediata, muitas vezes espontânea, como resposta a muitas situações, da vida quotidiana”. É uma diferenciação limitada, ou seja, é uma diferenciação que, “pela falta de tempo e pela necessidade de se ocupar de todos, permite apenas ajustes circunstanciais e superficiais”. Este tipo de diferenciação aproxima-se bastante da “diferenciação selvagem”, já referida anteriormente.

Por outro lado, como pólo oposto, situam-se as “formas de diferenciação mais ambiciosas, que demandam de mais tempo e que se vinculam a diferenças mais fundamentais” (ibid.). O autor destaca como sendo “formas diferenciação mais ambiciosas” as seguintes situações, perante

(...) um aluno com dificuldades de aprendizagem em ortografia, em leitura, em cálculo mental ou em geometria, o professor pode considerar uma acção de remediação ou de suporte a longo prazo;

Ou,

(...) um aluno desorganizado, pode ajudá-lo a continuar com a tarefa, a fazer sozinho os seus exercícios, ou pode aplicar um sistema de controlo e apoio durante várias semanas.

Quanto à *diferenciação curricular*, ela é interpretada, ainda nos nossos dias, por alguns professores com um sentido, em nossa opinião muito redutor, ou seja, consideram a *diferenciação curricular* como sendo uma forma de determinar níveis de exigências para diversos públicos escolares. Ou seja, esta forma de encarar a diferenciação levam os professores a tomar dois caminhos, o primeiro, a lógica próxima da redução e/ou simplificação, com diferentes níveis de exigência; o segundo, propõe percursos curriculares mais centrados nas aprendizagens práticas, pois são entendidos como mais simples.

⁴⁶ Uma educação de base, como “a oferta e a garantia, por parte da sociedade e das agências sócio-educativas, nomeadamente a escola” (Roldão, 2008, p. 105). Ou ainda, como “o conjunto de apropriações de conteúdos, valores, representações e práticas que conferem aos indivíduos os mecanismos de pertença a uma dada sociedade” (ibid.).

A diferenciação leva ao enriquecimento da proposta curricular, e por sua vez, ao aumento de alternativas, por forma, a que, a acção formativa reúna as melhores condições de se adaptar às necessidades e expectativas particulares de cada aluno. Esta forma distinta de encarar a diferenciação, permite ao professor, em simultâneo, ser o autor e actor do currículo, ele intervém nos dois planos, por um lado, na construção, ele analisa criticamente o currículo oficial, o desconstrói para o voltar construir dentro da diversidade contextual, na qual se encontra. Por outro, é o seu agente da acção. Roldão (2003, p. 52) ao julgar tal situação refere que, a *diferenciação curricular*, no âmbito das práticas, tem vindo a ser trabalhada a quatro níveis diferentes.

O primeiro, apoiado no princípio da simplificação-redução, já enunciado anteriormente, a nível do currículo, procura incluir, no currículo enunciado, alterações dirigidas a subgrupos com *handicap* sócio-cultural. Podemos encontrar evidências dessa simplificação-redução, através de dois modelos significativos: a) mínimos curriculares requeridos; b) currículos alternativos (mais pobres). O segundo, ao nível dos Projectos Educativos da Escola, a *diferenciação curricular*, é sentida com mais frequência, no âmbito do extra-curricular, cuja principal meta ou finalidade é melhoria da integração social e afectiva. O terceiro diz respeito ao apoio educativo, destinado aos alunos com necessidades educativas especiais [na actualidade, somente pertencem ao apoio educativo as dificuldades de aprendizagem], numa lógica de compensação quantitativa e não qualitativa e diferenciadora. E por último, a *diferenciação curricular* pode ainda ser sentida, ao nível da organização do trabalho curricular na organização das unidades de trabalho, substituindo a lógica do grande grupo (turma) por pequenos grupos de trabalho; na reorganização do papel do professor e dos seus processos e modos de trabalhar o currículo.

Para terminar, corroborando Roldão (2003) a *diferenciação curricular* que procuramos conceptualizar, situa-se

no plano da acção curricular inteligente da escola e dos professores, intencional e informada por conhecimento científico adequado, para, partindo de onde o aluno está (...), poder orientar adequadamente e com sucesso a construção diferenciada da aprendizagem de cada um, relativamente ao currículo comum, visando, na medida máxima do possível, o melhor acesso de todos à integração plena na sociedade a que pertencem e de que são desejavelmente actores activos.

No caso da *pedagogia diferenciada*, esta tem como objectivo geral o sucesso educativo de cada um. Não deve ser encarada como um método pedagógico, mas antes a “assumpção de todo um processo de educação global e complexo em que o ser/indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das acções e actividades realizadas nas escolas” (Boal, Hespanha e Neves, 1996, p. 19), e deve “explicitar e validar uma análise aguçada dos mecanismos geradores das desigualdades, já que são eles que se trata de neutralizar” (Perrenoud, 2000a, p. 17).

Przesmychi (2000) ao compartilhar da ideia de “processo”, define a pedagogia diferenciada como sendo uma “pedagogia dos processos”. Uma pedagogia que se desencadeia num ambiente de aprendizagem aberto, onde as aprendizagens são explicitadas e identificadas de modo a que os alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários de apropriação dos saberes e do fazer.

Tomlinson & Allan (2001, p. 14) para conceberem a *diferenciação pedagógica* como processo, recorrem em primeiro lugar à “resposta do professor às necessidades dos alunos orientada por princípios gerais de diferenciação do ensino”. Depois, são os próprios princípios subjacente à pedagogia diferenciada que orientam os professores na sua implementação/operacionalização.

Os princípios subjacentes à prática da pedagogia diferenciada são: a) uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem caracteriza-se pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorre (o tempo, materiais, metodologias de ensino, etc. podem ser usadas variadíssimas forma); b) a diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos; c) uma organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos necessários para realizar as suas actividades académicas permite que estes acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho; d) todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de

trabalho e actividades adequadas e desafiantes; e) os alunos e os professores são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem.

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

Uma das inovações introduzidas pelo Projecto de Gestão Flexível do Currículo (Despacho Normativo 9590/99, de 14 de Maio) foi a definição do currículo por competências e não por objectivos, pensada como uma combinação complexa de atributos (conhecimentos, atitudes, valores e habilidades) necessários para o desempenho profissional em situações específicas.

No ano de 2001 surge o Decreto-Lei n.º 6/2001 que define o currículo nacional como o “conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo”, competências essas vistas como “essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino Básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos” (Decreto-Lei n.º 6/2001, art.º 2, pontos 1 e 2). Verificamos, assim, que a competência é relacional e “pressupõe a mudança de estruturação do conhecimento: de uma lógica disciplinar para uma lógica de conjuntos interdisciplinares” (Nóvoa, 2001).

Alonso (2000, p. 34) defende a lógica interdisciplinar, interpretando o currículo “como um campo onde intervêm ideias e práticas em interacção recíproca, como um instrumento para pensar a educação escolar, como um artefacto para reflectir e decidir acerca das questões educativas fundamentais do porquê, para quê, como e quando ensinar e aprender”,

Trata-se de um enorme desafio, pois integrar competências implica ir além do trabalho individual traduzido em tarefas e actividades. Neste contexto, é fundamental investigar a natureza do trabalho e o significado deste para o “trabalhador” (aluno), o que nos obriga a reflectir sobre as variáveis relacionadas não só com o objecto do trabalho, mas com o sujeito que o realiza. Pode-se, então, afirmar que competência, num sentido mais amplo, poderá assumir o papel de um “conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção em uso” (Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais, 2001, p. 9).

Quando falamos do “saber em acção ou em uso” pretendemos realçar o “processo de actividades de recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas” (ibid.). Esta realidade é sentida por Perrenoud (1999) como uma forma de “confrontar, e regular adequadamente uma família de tarefas e de situações, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou, ainda, as outras competências mais específicas”.

De Ketele (2002, cit. em Alves, 2005, pp. 29-42) define competência em termos mais pedagógicos, mostrando que a mesma é a “capacidade de mobilizar (identificar, combinar e utilizar) um conjunto de saberes, de saberes-fazer e de saber-ser para resolver um conjunto de situações-problema (e não simples aplicações)”. À luz das afirmações feitas, podemos verificar que a noção de competência está intimamente ligada à acção, de acordo com Le Boterf (1994, p. 16) e Perrenoud (1995, p. 7) através da “metáfora da mobilização”.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS PRÉVIOS DE UM PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO DE DOUTORAMENTO (EM CURSO)

De acordo com a teoria sócio-construtivista da aprendizagem, o presente estudo procura encontrar respostas para o seguinte problema, *Que práticas de ensino diferenciado, o professor do 1.º ciclo do Ensino Básico privilegia para responder às dificuldades de aprendizagem dos alunos em situação de insucesso escolar?* Tem como objectivos específicos, OBE.1) conhecer as representações de diferenciação curricular e pedagogia diferenciada, dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, patentes no P.C.T.; OBE.2) analisar as práticas de diferenciação curricular e pedagogia diferenciada dos professores face a alunos retidos, com

dificuldades de aprendizagem, em contexto de sala de aula; OBE.3) relacionar as tomadas de decisão curricular do professor titular de turma e do professor do apoio educativo com as representações e expectativas dos alunos face ao processo ensino-aprendizagem, em contexto de sala de aula; OBE.4) descrever os conflitos e os consensos na Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico, fomentados pela mudança e inovação das práticas educativas, em contexto da sala de aula. Para tal, escolhemos como objecto de estudo, o professor titular de turma (n=25) e a sua prática docente diária, na sala de aula com os seus alunos, com especial destaque os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Como técnicas e instrumentos de pesquisa elegemos a observação participante, com um guião e a entrevista semi-estruturada, com questões abertas, no domínio do percurso profissional, no domínio das representações e concepções sobre o processo ensino-aprendizagem, no domínio da prática docente na sala de aula

A amostra do estudo é composta pelos quatro primeiros anos de escolaridade de um determinado Agrupamento de Escolas no distrito do Porto. Como técnicas de análise e tratamento de dados serão utilizadas a análise documental, do Projecto Curricular de Turma, de manuais escolares, dossiês e materiais produzidos pelos alunos, etc., e a análise de conteúdo, das observações de aulas e entrevistas gravadas, realizadas aos professores titulares de turma, e ainda, de um inquérito realizado aos alunos através de grupos de discussão.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS: PRIMEIRAS INFERÊNCIAS...

Tabela n.º 1 – Inferências dos dados prévios

Objectivos	Dimensões da análise	Inferências dos dados prévios
OBE.1/OBE.2	<ul style="list-style-type: none"> - Representações, concepções sobre o processo ensino-aprendizagem; - Processo de ensinar e aprender na sala 	<ul style="list-style-type: none"> - Imprecisão na definição de conceitos, como: motivação, material pedagógico, dispositivo pedagógico; - Dificuldade em definir objectivamente pedagogia diferenciada, diferenciação curricular, dificuldades de aprendizagem; - Práticas de ensino diferenciado mais trabalhadas pelo professor, o ensino individualizado; elaboração de fichas de trabalho, com adaptações curriculares e o trabalho de grupo, esta última, eleita como medida para economizar tempo para os alunos com DA; - Necessidade apoio de um outro professor para alunos com DA; - Utilização do caderno da escola e o quadro como medida de controlo da disciplina dentro da sala de aula; - Falta de recursos materiais e físicos para implementara na realidade o ensino diferenciado.
OBE.3/OBE.4	<ul style="list-style-type: none"> - Percurso profissional; - Representações, concepções sobre o processo ensino-aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencialização urgente do professor, em dar resposta eficaz e eficiente às turmas heterogéneas, através de formação específica no campo das dificuldades de aprendizagem; - Falta de confiança nas modalidades de apoio ao aluno com dificuldades de aprendizagem – construção, e

(cont.)

Objectivos	Dimensões da análise	Inferências dos dados prévios
		<p>posterior implementação do Plano de Recuperação/Acompanhamento;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em encarar a avaliação formativa e auto e heteroavaliação como formas de construção da identidade pessoal do aluno com DA; - Dificuldade em encarar a avaliação formativa e auto e heteroavaliação como formas de construção da identidade pessoal do aluno com DA; - Dificuldades na construção do PCT, sua avaliação e, encará-lo como documento de registo da identidade da turma, planificação, organização e gestão do currículo.

No que respeita aos dois primeiros objectivos (OBE.1/OBE.2), os professores manifestam de certa forma, a necessidade de formação para poderem contextualizar as suas práticas de ensino diferenciado. Muitas vezes, segundo os seus testemunhos terminam sempre por “fazer do mesmo” porque as turmas são grandes e têm pouco tempo livre para planificarem actividades de ensino diferenciado promissoras de sucesso, para aqueles alunos que necessitam mais de apoio. Por exemplo, actividades uma vez realizadas no manual da escola e/ou caderno da escola.

Em determinados momentos, como referiram os professores, isso acontece, porque “estou a dar um conteúdo novo aos outros alunos, e assim, é uma forma, dos restantes alunos poderem estar atentos no lugar a fazer o seu trabalho”. Mas, foi ainda referida a situação, “sinto que os alunos com DA integrados em turmas tão grandes e com diferentes anos e/ou níveis têm alguma dificuldade em atingir o sucesso nas actividades diárias, pois se distraem facilmente e acabam sempre por se sentirem envergonhados por não atingirem o mesmo patamar de aprendizagem dos outros alunos sem dificuldades.

Relativamente à segunda categoria de objectivos (OBE.3/OBE.4), é evidente nos testemunhos dos professores necessidade de formação específica na área das dificuldades de aprendizagem. Apela à ajuda na construção, reflexão e implementação dos documentos que poderão servir de suporte à construção da identidade pessoal do aluno e, à (re)configuração profissional do professor. Evidenciam nas suas palavras conhecimento do que é um Projecto Curricular de Turma, um Plano de Recuperação e Acompanhamento, no entanto, necessitam de orientações práticas, ao nível das estratégias que possam vir mais de encontro às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem (DA). Acreditamos que, a construção da identidade pessoal do aluno com dificuldades de aprendizagem tem de ser suportada de forma sólida por documentos que possa descrever, retratar o percurso escolar do(s) aluno(s), documentos que podem surgir de uma reflexão proactiva da prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje em dia, fala-se bastante em diferenciar o ensino, o que para o professor se transforma numa exigência, de entre muitas de que é alvo, já que a ele são exigidas responsabilidades de educar, formar, ensinar e tudo que esteja relacionado com burocracia e reuniões. Os professores referem que esta situação é um dos entraves para que, em determinados momentos desenvolvam dentro da sala de aula um ensino verdadeiramente diferenciado. Perante as turmas heterogéneas (diferentes anos de escolaridade, ritmos de aprendizagem) os professores optam pelo apoio individualizado, como forma de garantir momentos de aprendizagem significativos. A restante turma, em pequenos grupos trabalham no manual escolar e caderno da escola, ou, através de fichas de trabalho sistematizam os conteúdos e as competências adquiridas em aulas anteriores. Na nossa opinião, acaba por ser uma forma indirecta de promoção da indisciplina, pois é impossível todos os dias o professor acompanhar o processo de aprendizagem de todos os alunos. Estes, apesar de inseridos numa estratégia de monitorização da aprendizagem na sala de aula, também solicitam a professora para que lhes veja o trabalho, é uma forma de se afirmarem como alunos na sala de aula.

Outra medida que o professor escolhe, como forma de “distribuição de apoio de forma igualitária” é o trabalho de apoio a um aluno, em colaboração com outro colega. A cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objectivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola.

A planificação é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma acção, quer seja a nível micro, quer seja a nível macro. O processo de planificação está inserido em vários sectores da vida social: planeamento urbano, planeamento económico, planeamento habitacional, planeamento familiar, entre outros. Do ponto de vista educacional, a planificação é um acto político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir.

Somente a título de exemplo, para ilustrar o que terminamos de falar elencamos em seguida algumas actividades e estratégias de ensino diferenciado, que o professor do 1.º ciclo do Ensino Básico poderá adoptar nas suas turmas:

- Metodologia de projecto: i) *reagrupamento das crianças na própria classe*, em horários específicos, para realização de actividades monitorizadas pela professora, em certos grupos enquanto outros realizam a actividade com maior nível de autonomia; ii) *reagrupamento das crianças em dias e horários previamente combinados*, podendo envolver alunos de turmas diversas, para atendimento de actividades diferenciadas, acompanhadas ou monitorizadas por professoras de diferentes salas de aula; iii) *reagrupamento diferenciado e rotativo das crianças organizados por nível de necessidade de acordo com as avaliações diagnósticas realizadas*, monitorizadas pelos professores; iv) *reagrupamento de crianças para atendimento em tempo integral*, levando em consideração as condições objectivas, ou seja, espaço adequado para atendimento das crianças;

- Mapa de registo de textos produzidos, devidamente tipificados em linha para os

textos do quotidiano, as histórias, as bandas desenhadas, as notícias, as poesias e os outros textos mais ligados às funções sociais do trabalho escolar como os relatórios (de visitas de estudo ou de propostas de experiências), as cartas, as actas e os resumos;

- Folha de planeamento do dia, encimada pela data do plano e constituída por três colunas, uma para “vamos fazer”, outra, para “quem faz” e outra ainda, para “balanço”;

- Comunicações: Corresponde a uma sessão de cerca de duas horas, desenvolvida em três fases: a fase de apresentação da informação, correspondente ao estudo, à pesquisa ou à intervenção realizada em projecto pelos alunos; a fase de colocação de dúvidas e debate; e a fase de resposta a questionários de aplicação dos saberes comunicados, propostos pelos alunos que comunicaram. O professor intervém, também, com alguma frequência, para formalizar, sintetizar, ou clarificar sumariamente a informação apresentada pelos alunos após o debate, etc..

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, L. G. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança. In, Revista Território Educativo, n.º 7, pp. 33-42.

Alves, M.ª P. (2005). Dos objectivos às competências. Implicações para a avaliação de um programa de formação de professores. In, Morgado, José Carlos e Alves, Maria Palmira (orgs.) (2005). Mudanças Educativas e Curriculares... e os Educadores/Professores? Actas do Colóquio sobre formação de professores. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 29-42.

Boal, M.ª E.; Hespanha, M.ª C.; Neves, M. B. (1996). Para uma Pedagogia Diferenciada. In, Educação Para Todos. Programa de Educação Para Todos, Cadernos PEPT 2000, n.º 19. Lisboa: Ministério da Educação.

- Correia, L. de M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. In, Revista *Análise Psicológica*, vol. 22, n.º 2, Jun., pp. 369-376.
- _____, L. de M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem. Fundamentos*. Coleção Educação Especial, n.º 4. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a cidadania*. Porto: Edições ASA.
- Hoz, V. G. (1970). *Educación Personalizada*. Valladolid: Miñón.
- Iturra, R. (1990). *A Construção Social do Insucesso Escolar. Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher Publicações.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Libâneo, J. C. (2002): "Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?". In, Pimenta, Selma Garrido, e Ghedin, Evandro (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. Lisboa: ME/DEB.
- Mourão, J. A. (2004). Diante do sal que nos olhos luz. In, Revista *Egoísta*, n.º 18, Março. Estoril: Estoril Sol, pp. 121-126.
- Niza, S. (1998). Organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do Ensino Básico. *Movimento da Escola Moderna*. In, *Inovação*, 11, pp. 77-98.
- Nóvoa, A. (2001). Etats des lieux de l'Education comparee, paradigmes, avancees et impasses. In, R. Sirota (dir.), *Autour du comparatisme en Education*. Paris: PUF., pp. 41-68.
- Onrubia, J. (1999). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In, César Coll; Elena Martín; Teresa Mauri, entre outros (1999). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática.
- Perrenoud, Ph. (1995). Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. In, *Pédagogie Collégiale*, vol. IX, n.º 2. Quebeque, pp. 4-10.
- _____, Ph. (2000). Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud. In, *Nova Escola (Brasil)*. Setembro, 2000, pp. 29-31.
- _____, Ph. (2000a). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Acção*. Porto Alegre: Artmed. (trabalho original em francês, publicado em 1999)
- _____, Ph. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos ds uma Sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed. (trabalho original em francês, publicado em 1996)
- Pimenta, S. G. e Ghedin, E. (orgs.) (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez Editora.
- Przesmychi, H. (2000). *La pedagogía de contrato: El contrato didáctico en la educación*. Graó. Barcelona.
- Roazzi, A.; Almeida, L. (1988). Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar? In, *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2). Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário, pp. 53-60.
- Roldão, M.ª C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A.; Susan, D. A. (2001). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Vygotsky. L. S. (2003). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes. (trabalho original em inglês, publicado em 1984)

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS:

- Despacho Normativo 9590 de 14 de Maio de 1999, Projecto de Gestão Flexível do Currículo;
- Decreto-Lei n.º 6 de 18 de Janeiro de 2001, Reorganização Curricular do Ensino Básico.